

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Indagaciones sobre el potencial pedagógico de la ciudad: Las marcas territoriales de la Dictadura en Rosario.

Scalona, Elvira (UNR).

Cita:

Scalona, Elvira (UNR). (2007). *Indagaciones sobre el potencial pedagógico de la ciudad: Las marcas territoriales de la Dictadura en Rosario. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/275>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
19 – 22 de Setiembre de 2007
Departamento de Historia – Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán

MESA 33: “LA HISTORIA ENSEÑADA”: debates y desafíos en diferentes contextos
COORDINADORAS: María Elina Tejerina – Alcira Alurralde

EXPOSITORA: Elvira Scalona

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: Facultad de Humanidades y Artes (UNR) e Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín” (UNR)

E – mail: escalona@unr.edu.ar

TÍTULO DE LA PONENCIA: “Indagaciones sobre el potencial pedagógico de la ciudad: Las marcas territoriales de la Dictadura en Rosario.”

I. INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

La temática de esta mesa invita a reflexionar sobre los debates y desafíos que atraviesan a la historia enseñada, como campo de múltiples entrecruzamientos entre diversas ciencias sociales. Quienes nos encontramos abocados a formar docentes e investigar sobre la enseñanza de la Historia, sabemos las dificultades que conlleva el abordaje de problemas que admiten múltiples miradas. Algunas más ligadas al aprendizaje de los conceptos sociales, centralmente basadas en la psicología y otras que intentan dar cuenta de la articulación de la enseñanza de la Historia con el propio estatuto epistemológico de la disciplina, en tanto ciencia social. Si bien estas miradas no se invalidan mutuamente, más bien son complementarias, consideramos que resulta relevante introducirnos en los nuevos temas y problemas que figuran en las agendas de los historiadores. Es por ello que centraremos nuestro trabajo en la enseñanza de la Historia Reciente y su llegada al aula, sobre todo a la hora de recortar problemas y seleccionar recursos, que permitan a los alumnos un aprendizaje más significativo de un pasado aún inconcluso.

Haremos referencia en particular a la enseñanza de la parte más traumática de nuestro pasado reciente, la Dictadura militar que se entronizó en el poder en el año 1976, poniendo el foco de atención en la metodología represiva, es decir en sus aspectos más horribles.

No escapa a nuestra consideración que la enseñanza de temas y problemas cercanos a nuestro devenir cotidiano como actores sociales nos involucra políticamente, en este caso en el compromiso de formar ciudadanos que hagan suya la demanda de verdad y justicia sobre los horrores de la dictadura. Es decir que asumimos el doble compromiso de reflexionar como profesionales, pero sin escaparle a los posicionamientos éticos y políticos, que no pueden quedar de lado cuando se está frente a un poder desaparecedor, que como señala Pilar Calveiro, *muta y reaparece, sus formas se subsumen, se hacen subterráneas para volver a aparecer y rebrotar*¹. Alcanza con mencionar dos ejemplos, la desaparición de Julio López y el asesinato del Profesor Carlos Fuentealba.

Una reflexión sobre la enseñanza de la dictadura y más específicamente de las modalidades represivas por ella instauradas, debe necesariamente comenzar considerando su ubicación en el campo historiográfico de la Historia Reciente. La complejidad de su propia definición como parcela del conocimiento histórico es objeto de múltiples debates, de los que quisiéramos rescatar dos aspectos que inciden en la enseñanza de la Historia. Nos referimos a la coetaneidad y a la ausencia de un recorte temporal preciso desde el punto de vista cronológico.² Precisamente la coetaneidad significa considerar la simultaneidad entre la historia vivida y la historia contada, este aspecto tiene incidencia no sólo en el quehacer de los historiadores sino también entre los que enseñamos historia. Asimismo la Historia Reciente se proyecta sobre nuestro presente coincidiendo con el momento en que desarrollamos nuestra propia existencia como actores sociales, por tanto estamos frente también a una memoria social en construcción.

Las cuestiones hasta aquí planteadas, así como las dificultades que implica la enseñanza de pasados traumáticos a jóvenes que pertenecen a generaciones nacidas en la post – dictadura, han motivado a los especialistas en educación y a algunos historiadores preocupados por la enseñanza de la disciplina, a investigar temáticas tales como: el uso de los vehículos de memoria como recursos didácticos, el abordaje de los temas de Historia Reciente en los libros de texto, los problemas relativos a la transmisión intergeneracional,

¹ CALVEIRO, Pilar. *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*, Ed. Colihue, 1ª edición, 3ª reimpresión, Bs. As. 2006, pág. 31

² Sobre las particularidades de la Historia reciente y su enseñanza ver: CERDÁ, Celeste. “Presente y memoria en la Historia. Reflexiones teórico – metodológicas sobre su enseñanza”, en *Reseñas de enseñanza de la Historia*, Nº 2, APEHUN, Córdoba, nov. de 2004.

el 24 de marzo como “recuerdo”, entre otros.³ De estos aportes valoramos algunas conclusiones que nos advierten, por ejemplo, de los riesgos que conlleva enfrentar a los alumnos a situaciones de horror extremo, los dilemas que enfrentan los docentes en el momento de enfrentarse con su propio pasado o la necesidad de elaborar marcos comprensivos que doten de sentido a los vehículos de memoria más frecuentemente utilizados en la Escuela. Las preocupaciones mencionadas han estado frecuentemente centradas en la temática de la transmisión intergeneracional y las tensiones entre recuerdo y olvido, como ya se ha dicho. Algunas de ellas serán el punto de partida para introducirnos a la enseñanza de los pasados traumáticos desde otros ángulos, nos referimos a aquellos que trayendo al aula los problemas que figuran en las agendas de los historiadores nos permitan elaborar proyectos educativos que configuren una Historia Reciente más significativa para el aprendizaje de nuestros alumnos.

Por todo lo expuesto nuestro objetivo central es repensar la *ciudad* como lugar donde la Dictadura dejó sus marcas, indagando el potencial pedagógico del espacio local, en tanto texto en el cual puedan leerse las dinámicas particulares que imprimió la represión en las distintas comunidades del país. Entendemos lo “local” como categoría flexible que puede aplicarse al análisis de múltiples dimensiones espaciales y cuya capacidad comprensiva radica no en un espacio físico preciso, sino en un tipo de investigación específica la “historia local”. Asimismo es necesario precisar que no concebimos la ciudad desde su base territorial, es decir sólo como un espacio delimitado por fronteras físicas, sino como el lugar donde se ponen en acto y se expresan las relaciones sociales y políticas.⁴

Como señala Italo Calvino: “ *Las ciudades son un conjunto de muchas cosas; memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque que, como explican todos los libros de historia de la economía, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos.* ”⁵ En ese intercambio permanente que se produce en el devenir cotidiano, en el que los habitantes de las urbes nos reconocemos e identificamos, se encuentra impresa nuestra Historia Reciente. Descubrirla en sus particularidades es el desafío en el que nos adentraremos en esta ponencia.

³ Ver: JELÍN, Elizabet y LORENZ, Federico (comps), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Madrid, 2004.

⁴ Ver: FERNANDEZ, Sandra, SCALONA, Elvira: “La historia regional en el nivel polimodal: balance y perspectivas”, *Reseñas de enseñanza de la Historia*, N° 2, APEHUN, Córdoba, nov. de 2004.

⁵ CALVINO, Italo, *Las ciudades invisibles*, Ediciones Siruela, Madrid, 9ª edición, 2005, pág. 15

II. LA CIUDAD COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA

Los debates en torno a la necesidad de incluir la *ciudad* como objeto de enseñanza entre los contenidos de Ciencias Sociales no son nuevos. Historizando brevemente el recorrido de los abordajes locales en la educación formal, pueden marcarse por lo menos tres momentos en los cuales, alentados por distintos motivos, los gestores de los planes de estudio tomaron en cuenta la necesidad de incluir contenidos de historia local.⁶

Tomando como punto de partida el largo período que se inicia con la inclusión de la historia como disciplina en los programas de estudio desde mediados del siglo XIX, nos referimos a los procesos de formación y consolidación de los estados nacionales, podríamos afirmar que la importancia que se le dio a los contenidos de historia local estuvo determinada por la relación que pudiera tener con la historia nacional. En el paradigma positivista, predominante en ese momento, la coherencia explicativa del proceso histórico estaba dada por una causalidad lineal cuya coherencia se basaba en la concatenación ordenada de los acontecimientos. Como producto de estas operaciones lógicas, la historia se presentaba como un relato unívoco jalonado por fechas, nombres, personajes, lugares y batallas. Dentro de este enfoque el pasado de las *ciudades*, con excepción de Buenos Aires, era referenciado como contenido escolar sólo en el caso que tuviera relación con alguna efeméride de orden nacional, como un hito en la construcción del estado – nación. La ciudad era pensada como un espacio en el cual se señalaban mojones que permitirían a los escolares construir una identificación empática entre la nación y el suelo, como lo señalan Augustowsky, Edelstein y Tabakman "*en un santuario patriótico donde generaciones de escolares podrían ... peregrinar*"⁷. Esta visión memorialística de la *historia de la ciudad* se acompañaba muchas veces de lo que algunos autores denominan "historia desde el campanario". Nos referimos al traslado de la lógica del positivismo a la escuela de la mano de "historiadores aficionados" que se autoinstituyen en los custodios de la memoria del lugar y construyen una *historia ciudadana* de los grandes hombres, alejada

⁶ Sobre la enseñanza de la historia local puede consultarse: SCALONA, Elvira, "La historia local como contenido de enseñanza", en FERNANDEZ, Sandra (comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Prohistoria Ediciones, Rosario, 2007.

⁷ AUGOSTOWSKY, Gabriela, EDELSTEIN, Oscar, TABAKMAN, Silvia, *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000, pág. 29

de cualquier lógica interpretativa de carácter general⁸. En síntesis, dentro del paradigma de la historia positivista, el devenir histórico de la *ciudad* era un reflejo de la historia del estado - nación, jalonada por hitos o mojones de identidad, a la cual se le atribuía básicamente un valor emocional en la construcción del ciudadano.

Hacia mediados del siglo XX, más particularmente desde la década del '70, la *ciudad* fue entrando en el aula sostenida por otros argumentos. Entre ellos podríamos señalar el auge de las teorías cognitivistas, especialmente nos referimos a los aportes de Piaget y también como señalan Picolini y Ruibal: *han sido los ensayos y las propuestas de descentralización educativa los que han colocado como una de sus preocupaciones centrales a la regionalización, es decir, a la adecuación de los contenidos de enseñanza a los contextos locales*⁹. La transferencia de los servicios educativos a los estados provinciales y municipales, en el marco de las políticas de achicamiento del estado de las décadas del '70, '80 y '90, fueron justificadas en parte en la necesidad de introducir en la escuela la problemática del conocimiento regional; tomándose a las teorías de Piaget como uno de los argumentos centrales para introducir los estudios del medio en la escuela. Anclados en justificaciones de orden psicodidáctico, algunos grupos de renovación pedagógica impulsaron los "estudios del "medio" proponiendo diluir los contenidos de historia en el área de "Ciencias Sociales", atribuyéndoles una potencialidad mayor, dado que permitían a los alumnos aprender en contacto directo con el medio. Como señala Prats, se consideraba al medio como: *el procedimiento ideal para trabajar aspectos como las capacidades de inferencia, formulación de hipótesis, verificación y síntesis de conocimiento*.¹⁰

Lo local se asociaba con la idea de sencillez, como acertadamente lo expresan Picolini y Ruibal: *suele creerse ... que la localidad constituye una iniciación a los estudios en ciencias sociales, gracias a la sencillez de su temática. ... Así la comunidad local es imaginada como un libro abierto, al que sólo basta acercarse para recoger los conocimientos sobre la sociedad, a través de una rápida y fácil lectura.* .¹¹

⁸ Ver: PRATS, Joaquín, "El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia", en *Iber*, N° 8, Año III, Grao, Barcelona, 1996

⁹ PICCOLINI, Patricia y RUIBAL, Juan, La localidad en la escuela. Entre el consenso y el desconcierto, en *Entrepasados*, Revista de Historia, N° 3, Buenos Aires, 1992, pág. 71

¹⁰ PRATS, Joaquín, op. cit., pág. 96

¹¹ PICCOLINI, Patricia y RUIBAL, Juan, op. cit., pág. 87

En este sintético recorrido podríamos ubicar un tercer momento, más precisamente hacia el fin del siglo XX. En el marco del mundo global, lo *local* adquiere nueva dimensión reapareciendo la *ciudad* como un espacio privilegiado para la superación de la tensión identidad / diferencia y la integración de las minorías a una identidad que reconozca la alteridad como parte constitutiva. La ciudad se convierte en el ámbito de la identificación colectiva y de la participación ciudadana. El patrimonio simbólico se cristaliza en el patrimonio urbanístico, la ciudad es *patrimonio colectivo en el cual tramas, edificios y monumentos se combinan con recuerdos, sentimientos y momentos comunitarios*.¹² La ciudad tiene un potencial pedagógico significativo, porque se concibe como punto de anclaje con el pasado a través del patrimonio urbanístico y porque orienta acciones políticas para el presente y el futuro en pos de una mejor calidad de vida.

Nuestro sistema educativo no ha permanecido ajeno a estos nuevos planteos que reintrodujeron en el área de las Ciencias Sociales la problemática de lo urbano y la enseñanza de lo local. Así, un proyecto como "Ciudades Educadores", elaborado en función de la realidad europea y que está orientado hacia la educación no formal, ha tenido gran impacto entre los especialistas locales y consecuentemente ha encontrado su correlato en la escuela.

Nos referimos a propuestas didácticas como las que actualmente se aplican en la Ciudad Autónoma de Bs. As. Estas propuestas curriculares conciben a la "ciudad" como contenido escolar, y se plantean como superadoras de la vieja discusión sobre la enseñanza de "lo cercano a lo lejano", afirmando que la reducción de la escala de análisis no significa una simplificación del objeto de estudio. Es decir que no están justificadas teóricamente en las corrientes didácticas que recomendaban la enseñanza de lo conocido a lo desconocido por su potencial de aprendizaje, sino que se fundamenta en la reducción de la escala de observación para ampliar el campo del conocimiento, recogiendo los nuevos aportes teórico - metodológicos en el campo de Historia, como por ejemplo los nuevos contextos de indagación que se proponen desde la microhistoria. El objeto observado es la *ciudad* y su importancia radica en el potencial pedagógico en torno a la construcción de la identidad y la participación ciudadana.

¹² Ver: ALDEROQUI, Silvia y PECHANSKY, Pompei, *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Paidós, Buenos Aires, 2002.

Más allá de las intenciones políticas y pedagógicas que han tenido los intentos de pensar la ciudad como contenido de enseñanza, nos interesa reflexionar sobre los continuidades que aún hoy subsisten en la escuela con algunas de las formas de pensar la historia local. Especialmente nos importa referenciar que aun hoy nuestra Historia Reciente, sigue enseñándose como un reflejo de lo ocurrido en la ciudad de Buenos Aires. Del mismo modo las características de la represión en la Provincia de Buenos Aires, se toma como clave interpretativa de carácter general. Como resultado existe una visión dominante, sobre todo en lo que atañe a la implementación de los mecanismos represivos instaurados por la Dictadura, que se aplica a todo el país de manera mecánica, como si en todos los pueblos, comunas y ciudades la represión se hubiera desatado con las mismas características. Estas interpretaciones, que también podríamos denominar “memorias institucionalizadas”, salen a la luz con mucho dinamismo cuando se trata de recordar las fechas emblemáticas, nos referimos al 24 de marzo.

Por otro lado son pocos los esfuerzos desde las distintas jurisdicciones del país por llevar adelante programas educativos que revalorizando la historia local como formadora de identidad, se propongan darle centralidad a la temática de lo local. Si bien los nuevos enfoques de la microhistoria sobre la reducción de la escala de análisis son tomados en cuenta en algunos diseños curriculares, es decir que han permeado los enfoques de la enseñanza de la historia, es muy escaso su impacto a la hora de enseñar y aprender una historia de los pasados traumáticos más ligada a la cotidianeidad de los alumnos. Por lo general las iniciativas para trabajar el pasado local quedan reducidas a las buenas intenciones de los docentes. Una excepción la constituye el Programa “Jóvenes y Memoria” aplicado en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, por la Comisión Provincial de la Memoria con sede en la ciudad de La Plata. Este programa apunta al desarrollo de proyectos locales, cooperativos e interdisciplinarios donde se busca la elaboración de un producto para hacerlo público, haciendo foco en la historia local durante la dictadura. En palabras de los autores : *para contar la historia sobre la que se ha decidido investigar deben formularse preguntas, buscar información, entrevistar a personas, interpretar testimonios, comparar versiones, y finalmente explicitar un relato, es decir, decidir y*

*explicitar el lugar desde donde están contando. La distancia entre las grandes historias y las historias menudas se acortan.*¹³

Sin escapar a las interpretaciones nacionales o globales, que sirven como marcos generales de referencia, consideramos, coincidiendo con Jelín y del Pino que “*existen brechas significativas entre las narrativas locales y los sentidos que desde el centro se han dado a lo ocurrido en esos espacios distantes*”¹⁴. Es justamente sobre estas brechas que resulta pertinente trabajar en la escuela y más particularmente en la clase de Historia, si es que queremos construir un pasado reciente significativo para la identidad de las generaciones nacidas en la post – dictadura.

Refiriéndose a Zaida, una ciudad imaginada, Italo Calvino en el personaje de Marco Polo, relata: *Inútilmente, magnánimo Kublai, intentaré describirte Zaida, la ciudad de los altos bastiones. Podría decirte de cuántos peldaños son sus calles en escalera, de qué tipo los arcos de sus soportales, qué chapas de zinc cubren sus tejados; pero ya se que sería como no decirte nada. La ciudad no está hecha de esto, sino de relaciones entre las medidas de su espacio y los acontecimientos de su pasado ...*¹⁵

Los significados del espacio local se harán visibles, en nuestra perspectiva, sólo si logramos comprender los sentidos que le imprimieron los acontecimientos del pasado, que muchas veces de tan cotidianos se tornan imperceptibles. Aprender el pasado reciente mirando la ciudad significará entonces reintroducirla en el aula no como un reflejo de la Historia Nacional, sino como un continente con significados desentrañables para quienes habitamos todos los días en ella.

III. LOS SENTIDOS DEL PASADO RECIENTE EN ROSARIO

La ciudad de Rosario no escapó a lógica de la metodología represiva impuesta por el Estado terrorista que se instauró en el poder nacional el 24 de marzo de 1976. El ciclo de secuestros, internamientos en centros clandestinos de detención, la tortura, los fusilamientos, la desaparición forzada de personas y el robo de bebés, conformaron las características comunes de la represión en todo el ámbito nacional. Sin embargo la

¹³ RAGGIO, S “Con el corazón, la razón y la acción”, en *Puentes*, Año 3, N° 9, Publicación de la Comisión por la memoria, La Plata, marzo de 2003, pág. 36

¹⁴ JELÍN, Elizabet y DEL PINO, Ponciano, *Luchas locales, comunidades e identidades*, Siglo XXI, Madrid, 2003, pág. 5

¹⁵ CALVINO, Italo, op. cit, pág. 25

represión alcanzó características propias en distintos lugares de acuerdo a las particularidades que le fueron imprimiendo sus perpetradores. Para sintetizar brevemente el caso que nos ocupa y fundamentalmente para caracterizar las modalidades de la represión en Rosario, tomaremos como referencia las investigaciones de la historiadora Gabriela Aguila, quien pudo determinar que en el caso de los detenidos: *“se encontraban diseminados en varios centros clandestinos de detención , el más importante de los cuales, sede del Servicio de Informaciones comandado por Feced, se encontraba en el subsuelo de la Jefatura de Policía y llegó a albergar más de 1800 detenidos. Los otros centros clandestinos reconocidos en la ciudad y su zona de influencia fueron el Batallón 121, la Fábrica de Armas “Domingo Matheu”, el Comando del II Cuerpo (en la esquina de Córdoba y Dorrego), La Calamita (situada en Granadero Baigorria), la Quinta de Funes, los albergues de Acindar (en Villa Constitución), La Intermedia (en la Ribera) y la Escuela Técnica Magnasco de Rosario.”*¹⁶

En el accionar represivo adquirió especial participación la Policía provincial, notemos que el centro clandestino de detención que albergó mayor cantidad de detenidos se encontraba en la sede de la Jefatura de Policía de Rosario.

En la misma línea podemos señalar, siempre de acuerdo a lo afirmado por Aguila, que la mayor parte de los detenidos fueron asesinados en “enfrentamientos” simulados por las fuerzas policiales. Los organismos de derechos humanos, la CONADEP y últimamente las investigaciones judiciales han mostraron que *“Tales enfrentamientos fueron en realidad fusilamientos de personas inermes, previo paso por los centros de detención clandestinos en donde habían sido torturados física y psíquicamente y luego enterrados, en muchos casos, en calidad de NN en los cementerios de la ciudad y localidades vecinas”*.¹⁷ Muchos de los enfrentamientos simulados se realizaban a la luz del día frente a la presencia de vecinos, además eran publicados en la prensa local con el formato de “comunicados” del II Cuerpo de Ejército.

El conocimiento de los aspectos clandestinos de la represión ha recorrido varias etapas en nuestro país desde la recuperación de la Democracia. El mismo ha sido construido sobre todo a partir de los aportes de las entidades defensoras de los derechos

¹⁶ AGUILA, Gabriela, “El Terrorismo de Estado sobre Rosario (1976 – 1983)” en PLA, Alberto (comp.). *Rosario en la historia (de 1930 a nuestros días)*, Tomo II, UNR Editora, Rosario, 2000, pág. 138

¹⁷ Ibidem, pág. 139

humanos. Pero es en los últimos años cuando los organismos gubernamentales han comenzado a poner en marcha políticas de la memoria que atienden a sacar a la luz la parte más traumática del pasado reciente. En el caso que nos ocupa basta con mencionar dos ejemplos. El gobierno de la provincia de Santa Fe trasladó la Jefatura de Policía a la periferia de la ciudad y recicló su antigua sede, convirtiéndola en “Plaza Cívica”, recordemos que allí funcionó el centro clandestino de detención más grande que tuvo la región, conocido como “El Pozo”. Por otro lado la Municipalidad de Rosario expropió la ex sede del Comando del II Cuerpo de Ejército, donde actualmente funciona un bar temático, para trasladar allí el año próximo el “Museo de la Memoria”, situación que generó un gran debate en la sociedad rosarina. Vale agregar que ambos lugares se encuentran en pleno centro de la ciudad, es decir en los sitios más transitados por los habitantes de Rosario.

Como queda claro estas políticas gubernamentales apuntan a generar “lugares de memoria”, que adquieren singular significación cuando se recuerdan fechas emblemáticas como el 24 de marzo. La operación realizada sobre estos sitios puede ser conceptualizada, como lo apuntan Elizabet Jelín y Victoria Langland, como marcas territoriales mediante las cuales se representan pasados dolorosos en el marco de las luchas por la memoria.¹⁸ En el caso que nos ocupa corresponde a espacios públicos reconocidos por el Estado provincial y Municipal.

Los sentidos de las marcas territoriales no siempre son percibidos de la misma manera, sino que por el contrario son resignificados en función del paso del tiempo, la presencia de nuevas generaciones y la elaboración de nuevos marcos interpretativos. Como señalan las autoras citadas es importante reconocer la diferencia entre: *el lugar físico y el lugar de enunciación, o sea, la ubicación social del sujeto que otorga sentido e incorpora en su memoria a ese espacio, o mejor dicho ese lugar – los emprendedores que promueven la marca y quienes después le otorgan su propio sentido.*¹⁹

Las visitas a los lugares emblemáticos junto a la utilización de vehículos de memoria institucionalizados como la película *La Noche de los Lápices* y el libro *Nunca Más*, son las actividades que más frecuentemente se llevan a cabo en la escuela a la hora de rememorar los horrores del pasado reciente.

¹⁸ JELÍN Elizabet y LANGLAND, Victoria, (comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Siglo XXI, Madrid, 2003

¹⁹ *Ibidem*, pág. 4.

Retomando el objetivo central de nuestro trabajo nos preguntamos: ¿Resulta suficiente una visita a los lugares emblemáticos para explicar el pasado reciente?. ¿Basta con una visita guiada por “El Pozo”, en alguna fecha significativa, para conocer los horrores de la Dictadura en su vertiente local?.

Muchas son ya las advertencias que distintos especialistas han hecho sobre el peligro de las ritualizaciones que llevan a la banalización de los pasados traumáticos, cuando el recuerdo se torna un rito mecanizado que lleva, muchas veces, a la necesidad del olvido.²⁰

La reflexión sobre estas cuestiones requiere una vez más reiterar que la memoria alude a las construcciones sociales del recuerdo, de insoslayable importancia en la conformación de las identidades. Sin embargo las formas de enseñanza del pasado reciente no pueden quedar en la escuela acotadas a recordar, sino a generar marcos comprensivos que permitan a los alumnos interpretar las distintas memorias del pasado reciente desde su propia clave. Las visitas ritualizadas a las marcas territoriales, como “El Pozo” o el “Comando del II Cuerpo”, dirán muy poco sobre la represión en Rosario si es que nuestros alumnos no pueden desentrañar sus sentidos e interpretarlos desde marcos que le den sentido a sus particularidades.

El relato sobre Zaira, una de las ciudades imaginadas por Italo Calvino, arroja luz sobre las particularidades del pasado: *En esta ola de recuerdos que refluye la ciudad se embebe como una esponja y se dilata. Una descripción de Zaira tal como es hoy debería contener todo el pasado de Zaira. Pero la ciudad no cuenta su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escrito en las esquinas de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los parrarayos, en las astas de las banderas, cada segmento surcado a su vez por arañazos, muescas, incisiones, comas.*²¹

Nos parece central incorporar a nuestro análisis la perspectiva propuesta por Calvino en cuanto a que las ciudades no cuentan su pasado, sino que lo contienen y en consecuencia, agregamos nosotros, es una labor propia de historiadores y docentes desentrañarlo.

²⁰ Ver. SCALONA, Elvira, “Historia y memoria en el aula”, en RIOS, Guillermo (comp.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, AMSAFE, Santa Fe, 2007.

²¹ CALVINO, Italo, Op. cit., pág. 26

En esta línea proponemos reflexionar sobre los aportes que la historia local puede hacer a la enseñanza de un pasado tan traumático como doloroso y del cual las memorias sociales sobre la Dictadura son sus fuentes más vitales. ¿Qué preguntas nos puede ayudar a contestar la historia local?. ¿Con qué fuentes resulta pertinente trabajar?. Asimismo consideramos que muchos de las interrogantes que actualmente se plantean los propios historiadores pueden ser trasladadas al aula, entre ellos los referidos al consenso y a las resistencias que generó el gobierno militar en la sociedad civil.

Por ejemplo, en el caso de Rosario el centro clandestino más importante que tuvo la región funcionó en uno de los sitios más transitados por los rosarinos. De igual modo los allanamientos y enfrentamientos simulados eran presenciados por los vecinos, por cuanto se realizaban en la vía pública y muchos de ellos a la luz del día.²² Seguramente los padres, familiares y vecinos de nuestros alumnos vivieron algunas de esas alternativas. Muchos las guardarán en su memoria y probablemente nunca las cuenten, otros estarán esperando la ocasión propicia para comenzar a desandar los recuerdos. La apelación a la metodología de la historia oral para la recolección de testimonios cercanos a la cotidianeidad de los estudiantes, constituye una instancia de aprendizaje muy importante porque los pone frente a la construcción de fuentes de indudable valor formativo para quienes no han vivido las experiencias dolorosas del pasado.

Sin embargo, conviene advertir que una de las singularidades con la que nos enfrentamos quienes estamos preocupados por la enseñanza de la historia reciente es la variedad de los relatos sobre el pasado que construyen la comunidad local y las familias. Son justamente esos relatos confrontados los que traen nuestros alumnos a las aulas, aunque frecuentemente no circulan de manera explícita. Por ello consideramos de suma importancia abordar estos temas enseñándoles que la memoria constituye un campo de disputas que ellos deben investigar y descubrir por si mismos, facilitándoles los medios para que puedan hacerse públicos. Adicionalmente y como valor agregado el hecho de recoger testimonios con la metodología de la historia oral permite la trasmisión intergeneracional de narrativas que los alumnos podrán someter a crítica en tanto fuentes de

²² Ver: AGUILA, Gabriela, "La Dictadura en el Gran Rosario. Testigos y vecinos", en *Puentes*, Año 6, Nº 19, Publicación de la Comisión por la memoria, La Plata, diciembre de 2006.

la historia. Por otra parte estos relatos, que han permanecido invisibilizados se tornarán públicos y podrán ser compartidos con la comunidad.

No podemos dejar de mencionar aquí que los recuerdos del pasado no solamente operan como fuente en la reconstrucción de la historia reciente, sino que además y especialmente en estos últimos años, esos testimonios han servido a la justicia para investigar y probar las atrocidades cometidas por la Dictadura. Entre tantos otros podemos citar el caso del testimonio de una vecina de la localidad de San Lorenzo, a partir del cual la Justicia Federal comenzó a investigar un enterramiento clandestino en un cementerio de la ciudad mencionada. Allí fueron depositados en calidad de NN algunos de los cadáveres de los detenidos – desaparecidos provenientes de los centros clandestinos de Rosario y su zona de influencia. Lo antedicho constituye un referente del valor del testimonio en su variante de *testis*, es decir de aquellos que se sitúan como terceros en procesos o litigios, distinción propuesta por Giorgio Agamben²³. Consideramos importante entonces resaltar como contenido de enseñanza, el valor que adquieren los testimonios aportados por testigos en la búsqueda de la justicia, como única instancia valedera de castigo a los responsables de los crímenes de lesa humanidad.

Por otra parte, y tomando el mismo ejemplo, destacamos el aporte de disciplinas como la Antropología forense, la arqueología y la propia historia, que han confluído en un trabajo interdisciplinario reconstruyendo la trama de los enterramientos clandestinos en la ciudad de San Lorenzo, aportando sus conclusiones a la justicia y restituyendo la identidad a los cadáveres NN.

La intervención y el aporte de las ciencias sociales en la búsqueda de justicia también deberían convertirse en instancias de enseñanza y aprendizaje, por cuanto revalorizan los usos sociales de nuestras disciplinas, en este caso con su aporte al esclarecimiento de los traumas de nuestro pasado reciente.

Partiendo de un caso concreto, como los enterramientos clandestinos en la vecina ciudad de San Lorenzo, podemos, en la clase de historia, no sólo reconstruir el ciclo represivo en sus variables locales, sino también analizar las facetas metodológicas de las disciplinas que integran las ciencias sociales. Nos referimos al trabajo arqueológico

²³ AGAMBEN, Giorgio, *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. HOMO SACER III*, Pretextos, Valencia, 1º reimpresión, 2002, pág. 15 y siguientes.

realizado en el sitio, así como a la identificación de los cuerpos, en este caso realizada por los antropólogos forenses que han tomado como base la reconstrucción del contexto histórico en el que se produjeron las desapariciones, trabajo a cargo de prestigiosos historiadores de Rosario.²⁴

Más allá de los espacios que se han convertido en marcas territoriales o sitios emblemáticos para nuestra memoria social, es necesario destacar también que la Dictadura desplegó su metodología represiva por los lugares que transitamos cotidianamente y que la naturalización del diario vivir no nos deja ver.

El pasado está contenido en las escuelas, las universidades, los hospitales, los sindicatos, las fábricas y muchos otros lugares que tenemos al alcance de la mano y guardan recuerdos, documentos y variadas huellas de nuestra Historia Reciente. Un objeto de investigación acotado, como puede ser la propia escuela, da cuenta también de otras facetas del ciclo represivo como la censura, el despido de personal por razones ideológicas, por mencionar algunos. Además de los testimonios orales que pueden recoger nuestros propios alumnos, es sabido que existen variedad de documentos escritos muestran el clima opresivo que vivía la sociedad. Nos referimos a listas de libros prohibidos, decretos de cesantías o los propios planes de estudio a través de los cuales se pretendió imponer la ideología “occidental y cristiana”, en la que se escudaban los personeros de la Dictadura para cometer crímenes aberrantes. Sin duda también, la prensa local constituye una fuente de gran valor documental, porque, a pesar de los mecanismos de censura impuestos por el Estado Terrorista, da cuenta de los distintos climas que se generaron a partir de la implementación de la represión. Las indagaciones en la prensa local, posibilitan poner en contacto a los alumnos con referentes mucho más cercanos y por ello reconocibles. Esta cuestión no resulta un dato menor para las generaciones nacidas en la post – dictadura, para las cuales el pasado reciente resulta a veces, y valga la contradicción, tan lejano como incomprensible. En este sentido quisieramos señalar otro aspecto significativo en torno a la enseñanza de la historia reciente, nos referimos a las distintas percepciones del tiempo histórico.

²⁴ Nos referimos a los equipos encabezados por el arqueólogo Juan Nóbile y la historiadora Gabriela Aguila, que actuaron como peritos de la Justicia Federal en la causa sobre los enterramientos clandestinos en el cementerio de la ciudad de San Lorenzo en la provincia de Santa Fe.

Cuando se comienza a indagar sobre el problema de las periodizaciones se llega a la conclusión que no hay entre los estudiantes una percepción homogénea del tiempo histórico, dado que las construcciones temporales se encuentran mediadas por la transmisión familiar y las propias historias de vida. De acuerdo con esas tramas los alumnos pueden percibir la dictadura como una ruptura con relación sobre todo a las pérdidas que pudieron haber sufrido como consecuencia de la implantación del orden represivo, en tanto otros perciben continuidades entre el clima de violencia desatado por la derecha en la década del '70, sobre todo a partir del año '75, y lo ocurrido durante el gobierno de facto. No es raro que padres que fueron estudiantes secundarios, universitarios, militantes o dirigentes sindicales cuando sus hijos les preguntan sobre la dictadura refieran que durante el año 75' se cesanteaba a los profesores o se perseguía a los estudiantes. Asimismo hay quienes apuntan o destacan que los actos de violencia provocados por las organizaciones armadas justificaron la represión y perciben la implementación del orden represivo como un punto cero en la historia argentina.

La construcción de las periodizaciones y las distintas percepciones de los cambios y las continuidades, tema que, por otra parte, preocupa a los especialistas en historia reciente, son de suma importancia a la hora de abordar localmente los temas referidos a los pasados traumáticos. Puede darse el caso de episodios que marcan un punto cero en las memorias familiares y locales sobre la Dictadura, y que muchas veces no coincide con las periodizaciones que habitualmente se manejan en los libros de texto o en los vehículos de memoria más frecuentemente utilizados en las escuelas, que suelen tomar como parámetros los hechos acontecidos en la ciudad de Buenos Aires. Sobre este último aspecto resulta sumamente provechoso referir el trabajo de investigación sobre la represión en Jujuy, más precisamente en el ingenio Ledesma, de la antropóloga Ludmila da Silva Catela, mediante el cual demostró la disparidad de versiones entre las memorias locales y la versión "oficial", construida a partir de los testimonios del Nunca Más. Las diferencias abarcan aspectos que comprenden: distintas fechas, disparidad en el número de secuestrados y desaparecidos, entre otras.²⁵

²⁵ Ver: DA SILVA CATELA, Ludmila, "Apagón en el ingenio, escrache en el Museo. Tensiones y disputas entre las memorias locales y memorias oficiales en torno a un episodio de represión en 1976", en JELIN, Elizabet y DEL PINO Ponciano, op. cit.

Si bien la construcción de distintos relatos sobre el pasado deben comprenderse en las luchas por la memoria, consideramos que las generaciones post – dictadura son los destinatarios de estas distintas versiones, en tanto se trata de la transmisión intergeneracional de las memorias. Justamente para que nuestros alumnos no se conviertan en destinatarios pasivos, es necesario brindarles desde la escuela las herramientas que les permitan interpretar dentro de marcos comprensivos más generales las particularidades locales de la represión.

Hasta aquí nuestras reflexiones estuvieron orientadas a valorizar las potencialidades pedagógicas de lo “local” en la enseñanza del pasado reciente, como instancia superadora de una tendencia que tiende a mostrar, a modo de espejo, las historias locales como reflejo de la historia nacional. Sin embargo no podemos dejar de señalar que la interpretación de las particularidades locales del poder desaparecedor deben enmarcarse en la trama nacional y latinoamericana, que lo precedió, lo acompañó y lo proyecta en el presente. Dentro de este marco general es que adquiere espesura la dimensión local. Nos referimos específicamente a los mecanismos represivos implementados por el estado terrorista, pero también, como ya se ha dicho, al consenso y las resistencias que generó en la sociedad civil, así como a sus consecuencias en el presente, plasmadas en las prácticas del gatillo fácil o la apelación al discurso del orden como respuesta a las nuevas formas de protesta social.

En síntesis, la historia local y la historia oral pueden aportar el instrumental metodológico y analítico que permita recuperar en primera instancia las distintas narrativas sobre el pasado dictatorial, para poder interpretarlas luego de acuerdo a un esquema comprensivo que dote de sentido a los relatos. Una vez más reiteramos que la investigación en el contexto local permite poner en tensión la narrativa unívoca de la historia nacional con las narrativas locales, dado que entre ambas suele haber brechas significativas. La represión obedeció a un planteo sistemático orquestado desde el estado nacional, sin embargo el plan de exterminio tuvo ribetes particulares en distintos lugares del país. Interpretar la realidad local desde una mirada general y unívoca puede llevar a la confusión de considerar que “acá no pasó nada de eso”. Evitar el peligro del olvido y la banalización del pasado traumático es, sin dudas, la mayor preocupación que deberíamos tener quienes

estamos empeñados en enseñar una Historia Reciente significativa para el presente y el futuro de las nuevas generaciones.

IV. CONCLUSIONES

Nuestra propuesta tuvo como objetivo reflexionar sobre la ciudad como contenido de enseñanza, poniendo el énfasis en sus potencialidades pedagógicas a la hora de abordar en la escuela la parte más traumática de nuestra historia reciente. El aspecto más saliente de la enseñanza del pasado local consiste en la posibilidad de aprender una historia más significativa para la cotidianidad de los estudiantes, porque con ella conviven todos los días.

Como apuntaba Calvino, la ciudad es una esponja que embebe el pasado: en sus calles y edificios públicos, en las casas de los barrios y por sobre todo en la memoria de aquellos que lo vivieron. Por si misma la ciudad no nos dice nada, hay que hacerla hablar. Para ello hay que apelar a los recuerdos, guardados en las memorias familiares y comunitarias y también a la multiplicidad de huellas que el pasado imprimió en los lugares que cotidianamente transitamos. No basta con las memorias ritualizadas encorsetadas en los lugares emblemáticos, otros sitios dirán mucho más si es que sabemos preguntarles. Por otra parte, la historia local no es la imagen que nos devuelve el espejo de la historia nacional. Tiene imagen propia y si es que en ella queremos reconocernos, debemos reintroducirla en la clase de Historia, trabajando un ida y vuelta que permita la comprensión de la dinámica local dentro de marcos más generales.

Uno de los aspectos más complejos de la enseñanza de los pasados traumáticos es sin duda alguna la intrincada relación entre la historia y la memoria. Esta última es la fuente más vital para el análisis del pasado reciente, pero es necesario hacer Historia en el aula. Para no quedarnos con la duda sobre las formas en que los adolescentes procesan el pasado traumático es necesario darles la palabra y las herramientas para que busquen, investiguen, duden y pregunten. Sólo así podrán construir sus propios relatos, entramando las experiencias de los miembros de su familia y su comunidad con las suyas propias.

Es función de los profesores de Historia activar la participación de los alumnos en las batallas por la memoria, pero al mismo tiempo que la cimentamos no debemos cejar en nuestro intento de construir junto a ellos una historia reciente que sirva como marco

comprensivo de las luchas pasadas y presentes. Las memorias ritualizadas no funcionan como antídotos para que los horrores de la dictadura no se repitan, por ello abogamos por un encuentro entre Historia y memoria que sirva para interpretar el presente y avizorar el futuro recordando los dolores de nuestro pasado reciente.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AGAMBEN, Giorgio, *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. HOMO SACER III*, Pretextos, Valencia, 1º reimpresión, 2002.

AGUILA, Gabriela, “El Terrorismo de Estado sobre Rosario (1976 – 1983)” en PLA, Alberto (comp.). *Rosario en la historia (de 1930 a nuestros días)*, Tomo II, UNR Editora, Rosario, 2000.

AGUILA, Gabriela, “La Dictadura en el Gran Rosario. Testigos y vecinos”, en *Puentes*, Año 6, Nº 19, Publicación de la Comisión por la memoria, La Plata, diciembre de 2006.

ALDEROQUI, Silvia y PECHANSKY, Pompei, *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Paidós, Buenos Aires, 2002

AUGOSTOWSKY, Gabriela, EDELSTEIN, Oscar, TABAKMAN, Silvia, *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000

CALVEIRO, P. *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*, Colihue, 1º edición, 3º reimp. Buenos Aires, 2006.

CALVINO, Italo, *Las ciudades invisibles*, Ediciones Siruela, Madrid, 9º edición, 2005.

CERDÁ, C. “ Presente y memoria en la Historia. Reflexiones teórico – metodológicas sobre su enseñanza”, en *Reseñas de enseñanza de la Historia*, Nº 2, APEHUM, Córdoba, nov. de 2004.

DA SILVA CATELA, Ludmila, “Apagón en el ingenio, escrache en el Museo. Tensiones y disputas entre las memorias locales y memorias oficiales en torno a un episodio de represión en 1976”, en JELÍN, Elizabet y DEL PINO Ponciano, *Luchas locales, comunidades e identidades*, Siglo XXI, Madrid, 2003.

FERNANDEZ, Sandra, SCALONA, Elvira: “La historia regional en el nivel polimodal: balance y perspectivas”, *Reseñas de enseñanza de la Historia*, Nº 2, APEHUN, Córdoba, nov. de 2004.

JELÍN, Elizabet y DEL PINO, Ponciano, *Luchas locales, comunidades e identidades*, Siglo XXI, Madrid, 2003.

JELÍN Elizabet y LANGLAND, Victoria, (comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Siglo XXI, Madrid, 2003

JELÍN, Elizabet y LORENZ, Federico (comps), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Madrid, 2004.

PICCOLINI, Patricia y RUIBAL, Juan, “La localidad en la escuela. Entre el consenso y el desconcierto”, en *Entrepasados, Revista de Historia*, N° 3, Buenos Aires, 1992.

PRATS, Joaquín , "El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia", en *Iber*, N° 8, Año III, Grao, Barcelona, 1996

RAGGIO, S “Con el corazón, la razón y la acción”, en *Puentes*, Año 3, N° 9, Publicación de la Comisión por la memoria, La Plata, marzo de 2003.

SCALONA, Elvira, “La historia local como contenido de enseñanza”, en FERNANDEZ, Sandra (comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Prohistoria Ediciones, Rosario, 2007.

SCALONA, Elvira, “Historia y memoria en el aula”, en RIOS, Guillermo (comp.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, AMSAFE, Santa Fe, 2007.